

Tipo de artículo: reflexión.

A contracorriente: un diálogo entre Marx y Freire a propósito de la práctica

To countercurrent: a dialogue between Marx and Freire on the subject of practice

Por: Alain Santandreu¹

Recibido: mayo 30 de 2017. **Revisado:** junio 15 de 2017. **Aceptado:** junio 25 de 2017

Resumen

La noción de "educación bancaria" tan gráfica como actual, nos alerta sobre las consecuencias de la transmisión de contenidos que buscan, como único objetivo, llenar de conocimiento vasos vacíos (Freire 2008). Desde su irrupción en la escena educativa y política, la educación popular promovió un debate pedagógico profundo y radical, como forma de comprender, para transformar, la forma en la que (nos)educamos. Para la educación popular, nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí, en comunión y con la mediación del mundo. Por lo que la construcción de una visión compartida del mundo es el primer paso en el proceso de transformación que solo se logra en la práctica concreta.

¹ Presidente Ejecutivo e investigador en el Consorcio por la Salud, Ambiente y Desarrollo ECOSAD Lima, Perú.
<https://puntodcambio.blogspot.pe/> Contacto:

Alain_santandreu@yahoo.com

Palabras clave. educación popular; comprender la realidad; transformación; praxis.

Abstract

The notion of "banking education" as graphic as today, alerts us to the consequences of the transmission of content that seeks, as a sole objective, to fill empty glasses knowledge (Freire 2008). Since its emergence in the educational and political scene, popular education has promoted a profound and radical pedagogical debate, as a way of understanding, transforming, the way in which we are educated. For the popular education, nobody educates to anybody, the men educate each other, in communion and with the mediation of the world. So the construction of a shared vision of the world is the first step in the process of transformation that is only achieved in concrete practice.

Key Words. Popular education; understanding reality; transformation; praxis.

El detonante: una noticia en la prensa.

Hace unos días, una nota de prensa llamó mi atención, no mostraba la crudeza de un accidente de tránsito originado por un conductor ebrio, ni el feminicidio de la compañera sentimental de algún ex policía desbordado por los celos, no refería a los desastres ocasionados por el Niño Costero en alguna ciudad del norte peruano producto de la falta de planificación, la terquedad humana y los efectos de un clima cada vez más cambiante, la noticia que me conmovió hablaba del presente y del futuro y les confieso, me conmovió tanto como las noticias que narran las muertes, accidentes o desastres que pueden evitarse. En una breve entrevista, Boaventura de Sousa Santos nos recordaba, casi lacónicamente que *“la derecha es la corriente de nuestros tiempos”* (Páramo 2017).

A mi juicio, uno de los triunfos que más satisfacción debe provocar en los neoliberales y conservadores de derecha del mundo entero es la negación social, política y cultural de la noción de cambio, la pérdida de la confianza en el papel transformador que tiene nuestra práctica. Lo curioso es que esto supone una paradoja histórica notable, porque viviendo en un mundo que cambia todo el tiempo a

una gran velocidad, hemos desterrado de nuestras vidas la práctica cotidiana de cambiar al mundo. La idea de un mundo políticamente liberal pero económica, social y culturalmente neoliberal expresada inicialmente por Fukuyama, y repetida como cliché miles de veces, ha tenido un impacto ideológico profundo en el pensamiento contemporáneo, influenciando la acción política de quienes se ubican tanto a la derecha como a la izquierda del panorama político global (Fukuyama, 1992). No en vano “una mentira repetida adecuadamente mil veces se transforma en verdad”, como se le atribuye haber dicho a Joseph Goebbels, jefe de la propaganda del Partido Nazi en las postrimerías de la segunda guerra mundial.

En momentos en que las distintas brechas, entre quienes lo tiene todo y quienes no tiene nada son cada vez más difíciles de superar, basta mencionar las palabras “lucha”, “cambio” o “radical” (ni que decir “lucha de clases” o “revolución”) para ocasionar una mezcla de asombro y pavor. No por la imagen marxista del proletariado insurgente asaltando el palacio de invierno de turno, al decir del propio Marx *“tomando el cielo por salto”*, sino por la sensación de estar frente a un fósil, a un ser de otro tiempo, incapaz de comprender el mundo que vivimos”. ¡Cómo es posible que alguien pueda pensar (y peor aún decir en voz alta)

una idea como ésta en pleno siglo XXI!

Casi dos siglos antes que Boaventura de Sousa Santos concediese esa entrevista a un periódico en Bogotá, y unos años antes que apareciera el Manifiesto del Partido Comunista, en la primavera de 1845, Karl Marx (1818-1883) formulaba sus Tesis sobre Feuerbach en las que alertaba sobre la importancia de la práctica y la acción transformadora como un imperativo ético para los intelectuales de su época (Marx, 1845). Su extensión, poco más de una carilla, es inversamente proporcional a su influencia en el pensamiento cultural, social y político contemporáneo. En once tesis, Carlos Marx argumenta, en forma sencilla pero profunda, la importancia de repensar el papel de la práctica como eje de la noción de praxis, proponiendo una nueva relación entre la teoría y la práctica como motor de los cambios.

En el último siglo corto el pensamiento marxista ha influenciado en una enorme cantidad de activistas, pensadores y corrientes políticas, sociales, económicas y culturales de nuestra América Latina. En educación, algunas escuelas de cuneo anglosajón o europeo, alejadas formalmente de la tradición marxista, como el constructivismo y la investigación-acción (en todas sus variantes y acepciones) han

reflexionado extensamente sobre la importancia que tiene la práctica pedagógica en la transformación de los docentes y de la escuela. Sin embargo, no es sino hasta que irrumpe la educación popular en escena, que se instala en el debate educativo, una reflexión crítica sobre el papel que tiene la práctica en los procesos de cambio.

Concebida por los años de 1960 por Paulo Freire (1921-1997), la educación popular rompió desde sus comienzos con la idea clásica de educación en el aula basada en un modelo pedagógico en el que el maestro (quien sabe) extiende su conocimiento al alumno (que no sabe y, por lo tanto, debe aprender) a través de clases magistrales y evaluaciones de conocimiento (Freire 1975). La noción de “educación bancaria” tan gráfica como actual, nos alerta sobre las consecuencias de la transmisión de contenidos que buscan, como único objetivo, llenar de conocimiento vasos vacíos (Freire 2008). Desde su irrupción en la escena educativa y política, la educación popular promovió un debate pedagógico profundo y radical, como forma de comprender, para transformar, la forma en la que (nos)educamos. Para la educación popular, nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí, en comunión y con la mediación del mundo. Por lo que la construcción de una visión compartida del mundo es el primer

paso en el proceso de transformación.

Con el paso de los años, la educación popular junto a la investigación, acción participativa y la sistematización de experiencias, se convirtieron en los referentes latinoamericanos que más han influido en el pensamiento y la acción global, y Paulo Freire en uno de los autores más citados en artículos académicos, programas educativos, debates políticos y conversaciones coloquiales en las redes sociales. Sin embargo, pese los múltiples desarrollos y a la notable influencia de su pensamiento, la práctica de la educación popular aún continúa estando a contracorriente.

Revisando los resultados de algunos estudios recientes y en la última Evaluación Censal de Estudiantes realizada en Perú, me puse a pensar como el *habitus* dominante en el campo de la educación ha sustituido la noción de “práctica transformadora” por la idea de “transferencia de conocimiento”. Una deuda, voluntariamente contraída con mi hija de 10 años (que hago extensiva a las actuales y futuras generaciones de niños y hombres libres), me motivó a pensar si la noción de práctica radical contenida en las Tesis sobre Feuerbach y retomada por Paulo Freire en sus múltiples pedagogías, podría transformarse en la piedra de

toque de un cambio significativo en la educación. Y como la mejor forma de saber, es hacer, puse manos a la obra.

El problema: la corriente dominante

La onceava tesis sobre Feuerbach, uno de los textos más citados de Marx, coloca a la práctica como la piedra angular de los cambios revolucionarios: “los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (Marx 1845). Para Marx, si “*la vida social es, en esencia, práctica*” debemos procurar, en todo momento, “*mejorar la comprensión de esta práctica*” como un paso imprescindible para cambiar la realidad (Marx 1845). Esta afirmación cobra especial relevancia en educación, porque pese a las reformas en los currículos y las nuevas leyes magisteriales que incorporan una nueva visión educativa, aún se mantiene una práctica pedagógica tradicional basada en la indagación-respuesta-evaluación (IRE) asociada a un modelo de transmisión de conocimiento en el que los intereses de los estudiantes no tienen cabida y la relación de las escuelas con las comunidades se mantiene distante. Una práctica “puertas adentro” que no logra conectar los conocimientos, saberes y experiencias vitales de la

sociedad a los que se producen en las escuelas.

Un buen ejemplo para iniciar la reflexión es el Perú, pues en la última década el estado ha venido impulsando un nuevo marco orientador de la educación básica regular. A la aprobación en 2006 del Proyecto Educativo Nacional, le siguieron en 2012 el Marco del Buen Desempeño Docente y la Ley de Reforma Magisterial y, en 2016 el nuevo Currículo Nacional ajustado en 2017. De manera clara y explícita, la nueva política educativa busca cambiar no solo la forma de ver la educación sino también la manera como se ejerce la práctica pedagógica. Según el Marco de desempeño docente, aprobado en 2012

Se requiere una nueva docencia, funcional a una educación y una escuela transformadas en espacios de aprendizaje de valores democráticos, de respeto y convivencia intercultural, de relación crítica y creativa con el saber y la ciencia, de promoción del emprendimiento y de una ciudadanía basada en derechos (MINEDU, 2013)

Pese a estos avances, según los datos oficiales del Ministerio de Educación (MINEDU) en la última Evacuación Censal de Estudiantes realizada en 2016, solo la mitad de los estudiantes de segundo año de

educación primaria lograron un nivel satisfactorio de comprensión lectora (46%) y menos aún, 3 de cada 10 (34%) lograron un nivel satisfactorio de razonamiento matemático. En secundaria, poco más de 1 de cada 10 estudiantes de segundo año de educación media (14%) lograron un nivel satisfactorio en su comprensión lectora y casi 2 de cada 10 (17%) un nivel satisfactorio de razonamiento matemático. Una pregunta adicional sobre historia, geografía y economía aplicada a estudiantes de segundo año de educación media y diseñada con un enfoque de ciudadanía activa, mostró que solo el 15% de los estudiantes lograban tener un nivel satisfactorio (MINEDU, 2016).

Un estudio sobre prácticas pedagógicas realizado en cuatro regiones del Perú y publicado este año mostró que, en todos los casos, las preguntas formuladas por los docentes buscaban generar respuestas únicas en los estudiantes evidenciando la ausencia de actividades en las que la colaboración permitiese formular y responder problemas o experimentar, con la práctica, una búsqueda colaborativa de soluciones. Para el estudio las práctica pedagógica refieren “a las acciones que ejecuta el maestro en el aula y que, implícita o explícitamente, promueven algún tipo de aprendizaje en sus estudiantes” (González et al. 2017). El

análisis concluyó que las claves para mejorar los niveles de comprensión lectora y razonamiento matemático pasan por contar con un buen clima en el aula, favorecer procesos de dialogo, promover la interacción colaborativa entre alumnos, y entre docentes y alumnos, y desarrollar sesiones de aprendizaje planificadas y con recursos pedagógicos específicos (González et al. 2017).

Reza un viejo dicho popular que “*el hábito hace al monje*”, y parece tener razón. La idea desarrollada por Pierre Bourdieu, frente a que existe un *habitus*, es decir un sistema de “disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones” (Bourdieu, 2007) me llevó a reflexionar sobre el papel que tiene la práctica para mantener una determinada realidad, pero también, para transformarse en su piedra de toque, y subvertirla. Pensé que desentrañar las tensiones que existen entre el *opus operatus* (es decir la obra hecha) y el *modus operandi* (entendido como el modo de operar) podría ayudarme a poner en valor el papel que tiene la práctica transformadora en los procesos de cambio. En particular, una nueva práctica pedagógica que anime e inspire nuevos procesos de aprendizaje escolar.

La contracorriente: una búsqueda esperanzada de cambios posibles

Desde sus primeros escritos, Paulo Freire (al igual que lo hiciera un siglo antes Marx) nos alerta sobre la importancia de ver, juzgar y actuar como eje conductor de una nueva práctica pedagógica. Retomando la necesidad de “mejorar la comprensión de la práctica” (alertada por Marx en las Tesis sobre Feuerbach), Freire propone la escucha atenta como el método para construir una mirada común del mundo, sin la cual ningún cambio es posible. Porque es, precisamente esa práctica compartida en un diálogo fraterno, la que permite a dos o más sujetos construir esa visión común del mundo que pueda orientar una acción transformadora. Una visión común en la que cada uno mantiene su identidad particular pero fundida en una identidad compartida (Freire, 1992 ; Freire, 1975). Una práctica transformadora, entendida no como una acción individual sino colectiva. Una práctica anclada en un lenguaje propio, liberador, que al pronunciarse nos libere y libere a otros. Para Freire la construcción de una visión común del mundo, entre el docente y sus estudiantes, pero también entre la escuela y la comunidad, que pueda expresarse en un lenguaje común es determinante.

Por este motivo Freire nos plantea que

una de las tareas de la educación democrática y popular, de la Pedagogía de la esperanza: es posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje (...) Ésta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía. (1992)

Sin embargo, nada es tan fácil como parece. Reflexionar sobre lo que hacemos, sobre nuestro *modus operandi* no es tarea sencilla. Y menos aún experimentar una nueva práctica, radical y transformadora, que supone vencer algunos miedos y cambiar algunas formas “de hacer” largamente arraigadas en nosotros mismos, en nuestro *habitus* cotidiano. El miedo a la libertad, nos alerta Freire, es una de las primeras barreras que debemos superar (Freire 2008). Tenemos miedo a experimentar, porque al hacer y reflexionar sobre nuestra práctica tomamos conciencia sobre lo que fuimos y lo que somos. pero, sobre todo, sobre lo que podemos ser en el futuro. Y el futuro, por desconocido e incierto, siempre nos asusta.

En la Crítica del Programa de Gotha, Marx reflexionaba sobre el papel del estado y la educación, diferenciando la necesidad de contar con una educación pública,

de la importancia pedagógica de la educación popular. “Eso de ‘educación popular a cargo del Estado’ es absolutamente inadmisible” nos dice

¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado (...) y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo! (...) es, por el contrario, el Estado el que debe recibir del pueblo una educación muy severa. (Marx, 1875).

No necesitamos realizar un análisis muy profundo para percibir cuales son los límites de las políticas de educación pública para cambiar las prácticas educativas. Resulta evidente que contar con un marco de desempeño docente y un currículo progresistas (y hasta radical, en el sentido de Freire), es totalmente insuficiente si no se acompaña de una práctica pedagógica distinta. De poco o nada sirven los cambios en las políticas, si la forma de hacer sigue la corriente dominante. Ahora bien, si las políticas públicas expresadas en el *opus operatus* educativo presentan límites, deberíamos prestar mucha más atención al *modus operari* con el

que los docentes realizan su práctica.

En el Epilogo a la segunda edición de *El Capital* aparecida en 1873, Marx critica la actitud asumida por los intelectuales de su época, que separaban el pensamiento de la acción, a los que llamó “espadachines a sueldo”, capaces de defender lo indefendible como parte de su trabajo asalariado. Años más tarde, otro marxista, Antonio Gramsci conceptualizó al intelectual orgánico como aquel destinado a bridar al pueblo “homogeneidad y conciencia, no sólo en el campo económico, sino también en el social y en el político” (Gramsci, 1967).

Freire, retomando esta vieja tradición de búsqueda de un hombre nuevo, define al hombre radical como aquel “comprometido con la liberación de los hombres, que no se deja prender en círculos de seguridad en los cuales aprisiona también la realidad. Por el contrario, es tanto más radical cuanto más se inserta en esta realidad para, a fin de conocerla mejor, transformarla mejor” (Freire, 2008). Siempre vale la pena recordar que, tanto para Marx como para Freire, la esperanza en el hombre y en su capacidad de cambiar la realidad no es terquedad, sino un imperativo ético de esperanza en el futuro. Tributario de un humanismo sin fronteras, defiende la capacidad de cambiar propia de la naturaleza humana.

De la misma forma que los salmones remontan el río en busca de vida, deberíamos procurar remontar la corriente dominante transformando nuestra práctica pedagógica, generando una contracorriente. Una contracorriente que cuestione la forma como nos relacionamos entre nosotros mismos, con los otros y con la naturaleza. Que cuestione el poder establecido. Que ayude a construir nuevas estructuras cognitivas capaces de responder a nuevos desafíos basados en saberes aún desconocidos. No solo para tener un mejor desempeño docente y estudiantil. Reivindicar en nuestra práctica cotidiana, el papel transformador de la práctica debería ser, antes que nada, un acto de verdad, de comunión con nosotros mismos y con los otros. Un acto de amor con las actuales generaciones y de esperanza con las futuras. Como acertadamente sostiene Freire

Pensar que la esperanza por sí sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión (1992).

Esperanza en que el cambio es posible y que de nosotros depende lograrlo. Eduardo Galeano dijo una vez "La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué

sirve la utopía? Para eso, sirve para avanzar". Dejemos, por un minuto, de interpretar el mundo y sumémonos junto a otros en la lucha para cambiarlo. (Decrecimiento, 2012)

Referencias Bibliográficas.

- Decrecimiento. (30 de agosto de 2012). *Eduardo Galeano, para que sirve la utopía*. Obtenido de youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=GaRplBj5xho&feature=youtu.be>
- Bourdieu, P., 2007. *El sentido práctico*, Buenos Aires: Siglo XX Editores Argentina.
- Freire, P., 1975. *Extensión o comunicación*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores y Terra Nostra.
- Freire, P., 2008. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra. Available at: <http://medcontent.metapress.com/index/A65RM03P4874243N.pdf>.
- Freire, P., 1992. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, XXI siglo veintiuno editores.
- Fukuyama, F., 1992. *El fin de la historia y el último hombre*, Buenos Aires: Planeta.
- Muñoz Gaviria, D. (2011). El compromiso social de las facultades de educación: reflexiones pedagógicas en torno a la educación y la crisis de la modernidad. *El Agora USB*, 11 (1), 125-152. Obtenido de <http://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/390/149>
- González, N., Eguren, M. & Belaunde, C. de, 2017. *Desde El aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*, Lima.
- Gramsci, A., 1967. *La formación de los Intelectuales*, México, D. F.: Editorial Grijalbo.
- Marx, C., 1875. Crítica al programa de Gotha. *Archivo Marx - Engels*. Available at: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/gotha/gothai.htm> [Accessed May 29, 2017].
- Marx, C., 1845. Tesis sobre Feuerbach. *Ciencia y fundamentalismos científico*. Available at: http://www.filosofia.org/cla/ome/45tes_d.htm.
- MINEDU, 2016. *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Resultados de la ECE 2016*, Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, Ministerio de Educación.
- MINEDU, 2013. *Marco de Buen Desempeño Docente. Un buen maestro cambia tu vida*, Lima: Ministerio de Educación.
- Páramo, A., 2017. "La derecha es la corriente de nuestros tiempos": una entrevista con Boaventura de Sousa. *¡Pacifista!* Available at: <http://pacifista.co/la-derecha-es-la-corriente-de-nuestros-tiempos-una-entrevista-con-boaventura-de-sousa/> [Accessed May 6, 2017].